Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 6970021
Centre d'intérêt: 230

St-Louis, Sylvie.

L'aide à l'apprentissage : rapport de nos travaux et réflexions / Sylvie St-Louis, Marcel Vigneault. -- [Laval] : Collège Montmorency, Service d'aide à l'apprentissage, 1987.
ii, 79 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr. : p. 76-79.

Vedette(s)-secondaire(s): Vigneault, Marcel • Collège Montmorency. Service d'aide à l'apprentissage

Descripteur(s): Difficulté d'apprentissage • Rendement scolaire • Profil de formation • Abandon scolaire • Echec scolaire • Temps de travail • Service de l aide pédagogique individuelle • Collégial (Ordre d'enseignement)

Les auteurs poursuivaient trois objectifs: 1. tenter de mieux saisir la problématique des difficultés d'apprentissage et le vécu des étudiants; 2. tenter d'identifier des pistes d'intervention pouvant favoriser une meilleure adaptation à l'enseignement collégial et une meilleure réussite scolaire; 3. soumettre à la critique les résultats de leurs travaux. Ils explorent la problématique des difficultés d'apprentissage et le vécu des étudiants. Ils se sont donc intéressés aux statistiques de rendement scolaire, aux profils scolaires des étudiants par programme, aux motifs d'abandon. Ils ont aussi réalisé des enquêtes auprès des étudiants ayant eu plusieurs échecs et abandons scolaires et sur la répartition du temps travail/étude. Ils ont travaillé à un cadre théorique et à une grille d'analyse de différents facteurs relatifs à la société, à l'individu et à l'école, pouvant être à l'origine des difficultés d'apprentissage. Ils ont tenté d'identifier des pistes d'interventions afin de favoriser une meilleure adaptation à l'enseignement collégial et une meilleure réussite. Ils s'interrogent finalement sur le rôle du service d'aide à l'apprentissage, ses priorités et son fonctionnement. Le document n'est pas un rapport final mais un document de travail.

Type de document: r

EDUQ
8970021

L'AIDE À L'APPRENTISSAGE

RAPPORT DE NOS TRAVAUX ET RÉFLEXIONS

Sylvie St-Louis

Marcel Vigneault

COLLÈGE MONTMORENCY

Service d'aide à l'apprentissage

Août 1987

Bien que le masculin soit généralement utilisé dans ce document, les mots relatifs aux personnes désignent autant les femmes que les hommes.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION..... I

CHAPITRE PREMIER:

Mieux saisir la problématique des difficultés d'apprentissage et le vécu des étudiants..... 1

A. Statistiques de rendement scolaire et profils scolaires des étudiants par programme..... 2

B. Les motifs d'abandon..... 6

C. Sondage auprès des étudiants qui ont eu plusieurs échecs et abandons scolaires..... 9

D. Sondage sur la répartition du temps travail/études... 11

E. Grille d'analyse et cadre théorique..... 13

. Facteurs relatifs à la société..... 15

. Facteurs relatifs à l'individu..... 21

. Facteurs relatifs à l'école..... 24

. Le concept de l'engagement..... 31

CHAPITRE II:

Identifier des pistes d'intervention pouvant favoriser une meilleure adaptation à l'enseignement collégial et une meilleure réussite scolaire..... 36

CHAPITRE III:

Soumettre à la critique les résultats de nos travaux.... 46

CHAPITRE IV:

Réflexions à propos des modes de fonctionnement du service de l'aide à l'apprentissage..... 51

CONCLUSION..... 56

ANNEXE I - Liens entre le rendement scolaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le nombre de cours réussis en première session pour l'ensemble des programmes du collège..... 58

ANNEXE II - Étudier au cégep, ça se passe comment?..... 62

REFERENCES 76

INTRODUCTION

Depuis la fin des années '70, les préoccupations au collégial à l'égard de l'accessibilité aux études ont pris une importance certaine (voir entre autres Ministère de l'éducation, 1978). De nombreux efforts ont été fournis pour permettre une plus grande accessibilité. C'est par la suite surtout que les préoccupations à l'égard du rendement scolaire et des difficultés d'apprentissage se sont faites plus nombreuses et pressantes.

Quant à nous, nous avons poursuivi cette année à l'égard de ces dernières préoccupations trois grands objectifs:

- tenter de mieux saisir la problématique des difficultés d'apprentissage et le vécu des étudiants;
- tenter d'identifier des pistes d'intervention pouvant favoriser une meilleure adaptation à l'enseignement collégial et une meilleure réussite scolaire;
- soumettre à la critique les résultats de nos travaux.

Le présent rapport résume les résultats de nos travaux et traduit l'état actuel de nos réflexions à l'égard des difficultés d'apprentissage. Notre but n'est certes pas d'amener le lecteur à adhérer à nos points de vue, surtout que la recherche concernant les difficultés d'apprentissage ne peut faire autrement que de passer par des questionnements de nature plus philosophique à l'égard de l'éducation.

Nous souhaitons plutôt susciter une réflexion dynamique à l'égard des orientations à privilégier et des objectifs à poursuivre. En ce sens, le présent rapport doit être vu non pas comme final mais plutôt comme un document de travail.

CHAPITRE PREMIER:

Mieux saisir la problématique des difficultés d'apprentissage et le vécu des étudiants

Afin de mieux saisir la problématique des difficultés d'apprentissage et le vécu des étudiants, nous avons exploré les statistiques de rendement scolaire et les profils scolaires des étudiants par programme. Nous avons étudié les motifs d'abandon des étudiants et réalisé deux sondages. L'un s'adressait aux étudiants qui ont eu plusieurs échecs et abandons scolaires. L'autre portait sur le travail des étudiants (leur emploi) durant l'année scolaire. Enfin, nous avons aussi travaillé à un cadre plus théorique et à une grille d'analyse de différents facteurs pouvant être à l'origine des difficultés d'apprentissage.

A. Statistiques de rendement scolaire et profils scolaires des étudiants par programme.

L'analyse des statistiques de rendement scolaire des étudiants* montre que:

- bon an, mal an, 20 pour cent des étudiants ne réussissent pas au moins 50 pour cent des unités auxquelles ils se sont inscrits;
- environ 10 pour cent des inscriptions-cours sont abandonnées;
- le taux moyen de désistement du programme de départ entre l'inscription et le début de la troisième session (pour les cohortes de 1980 à 1984) est de 35 pour cent;
- le taux de désistement du collège est d'environ 25 pour cent par année;

---

* Taux de réussite à l'enseignement collégial (Lamonde, 1984), Statistiques de rendement scolaire (Collège Montmorency), Profil scolaire des étudiants par programme (cohortes 1980 à 1984, Collège Montmorency)

- le taux de diplômation dans le programme de départ, selon le temps normalement prévu, à l'enseignement général (4 sessions) est de 28.23 pour cent; à l'enseignement professionnel (6 sessions) il est de 22.15 pour cent (cohortes 1980 à 1984);
- le taux de diplômation, peu importe le programme, est de 56.6 pour cent à l'enseignement général et de 43.5 pour cent à l'enseignement professionnel.

Depuis l'automne dernier, le Service régional des admissions de Montréal a mis à la disposition descollèges une série de productions statistiques permettant de dégager divers renseignements à l'égard des différents aspects du profil scolaire des étudiants. Nous avons entrepris l'étude de ces statistiques pour les cohortes de 1980 à 1984 inclusivement. Nous avons retenu ces cohortes pour deux raisons. D'une part, il nous a semblé que pour les cohortes d'avant 1980, la situation était bien différente à la situation actuelle parce que le nombre d'étudiants était beaucoup moins élevé et la demande moins forte. D'autre part, en ce qui a trait aux cohortes plus récentes, nous n'aurions pu avoir de renseignements sur la diplômation; les étudiants n'ont pas encore terminé leurs études collégiales.

Ces statistiques fournissent des renseignements sur les taux d'admission, les cotes de classement à l'enseignement secondaire (rendement scolaire moyen au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les taux de réussite en première session, les taux de désistement du programme de départ et les taux de diplômation. Pour chaque cohorte, seuls les étudiants provenant directement de l'enseignement secondaire sont considérés.

Voyons brièvement les principales observations qui se dégagent de cette première étude (pour plus de détails, voir "Profil scolaire des étudiants par programme", Service de l'aide à l'apprentissage, juin 1987):

. pratiquement pour l'ensemble de nos programmes, notre taux d'admission au 1er tour a augmenté de 1980 à 1984;

. d'un programme à l'autre, la situation varie passablement au niveau des cotes de classement, des taux de désistement et de diplômation des étudiants;

. parmi nos programmes offerts, les cotes moyennes de classement les plus faibles (1980-1984) se retrouvent en: sciences humaines sans math. (59.7 pour cent), technologie du génie civil (61.3 pour cent), cinéma (62.3 pour cent), techniques administratives (63.1 pour cent);

. les programmes où nous perdons le plus d'étudiants entre la 1ère et la 3e session sont: cinéma (53.7 pour cent), lettres (49.0 pour cent), sciences humaines sans math. (44.8 pour cent), techniques administratives (41.2 pour cent) et technologie du génie civil (41.0 pour cent);

. les programmes où les taux de diplômation dans le programme d'origine, peu importe le nombre de sessions, sont les plus faibles sont: électrotechnique (21.1 pour cent), techniques administratives (25.6 pour cent), techniques de bureau (28.9 pour cent), technologie de l'architecture (31.8 pour cent), techniques de réadaptation (33.2 pour cent) et sciences humaines sans math. (33.4 pour cent).

Dans l'ensemble, c'est dans les programmes où la cote moyenne de classement à l'enseignement secondaire est la plus faible qu'on observe les taux de perte les plus élevés et les taux de diplômation les plus bas. L'inverse est également vrai. Comme le mentionne Terrill (1986), le rendement scolaire à l'enseignement secondaire est un facteur déterminant du rendement scolaire ultérieur.

Comparativement à l'ensemble des collèges du Sram, à cote de classement égale, les taux observés sont sensiblement les mêmes. Dans certains de nos programmes, par exemple, le taux de diplômation est relativement faible mais c'est aussi le cas pour l'ensemble des collèges du Sram. Nous pouvons observer un peu plus de fluctuations dans nos chiffres que pour l'ensemble du Sram, mais ceci s'explique par le plus petit nombre d'étudiants concernés.

8. Les motifs d'abandon

Nous avons compilé les motifs d'abandon de l'automne 86 et de l'hiver 87 dans le but d'explorer les causes d'abandon de cours telles que perçues par les étudiants.

Nous avons enregistré 2,617 abandons de cours à l'enseignement régulier pour l'automne 86, soit 9.5 pour cent de l'inscription totale. A l'hiver 87, 2,432 abandons de cours ont été compilés, ce qui représente 10.14 pour cent de l'inscription.

Les motifs d'abandon les plus souvent invoqués sont les mêmes pour les deux sessions:

- manque d'intérêt pour ce cours (13 pour cent à A-86; 14 pour cent à H-87);
- j'ai pris trop de retard dans la matière (12 pour cent à A-86; 14 pour cent à H-87);
- conflit d'horaire études/travail (11 pour cent à A-86; 12 pour cent à H-87).

Le retard dans la matière pourrait peut-être être lié au manque d'intérêt envers le cours ou à l'horaire trop chargé/j'ai trop de cours. Il pourrait aussi s'expliquer par un manque d'organisation personnelle chez l'étudiant, de mauvaises habitudes de travail ou par un manque d'entrainement à l'étude. D'ailleurs à la suite de plusieurs discussions avec des étudiants et des conseillers à l'enseignement secondaire, nous sommes portés à croire que bon nombre d'étudiants de cet ordre d'enseignement consacrent très peu ou pas de temps à leurs études en dehors des heures de classe.

Quant au manque d'intérêt pour un cours, cela peut s'expliquer par la façon dont l'étudiant choisit ses cours. Souvent, il choisit ses cours simplement en lisant le titre du cours. Le manque d'intérêt pourrait aussi être l'expression de difficultés autres. En effet, Astin (1985) explique que les difficultés de compréhension dûes à une préparation antérieure insuffisante peuvent se manifester par un manque d'intérêt.

Pour ce qui est des difficultés de santé, familiales, financières, elles sont peu souvent invoquées. Ces motifs semblent surtout invoqués par les étudiants qui abandonnent tous leurs cours.

Nous avons également étudié, à l'hiver 87, les motifs d'abandon invoqués selon le programme d'études de l'étudiant et selon la discipline. Nos trois motifs "vedettes" cités précédemment dominent dans la plupart des disciplines. En mathématiques, par contre, le motif "le cours est trop difficile, je ne comprends pas la matière" domine. En formation professionnelle, on observe qu'en plus des trois motifs "vedettes", l'horaire trop chargé est fréquemment invoqué pour expliquer l'abandon. Il est beaucoup moins utilisé en formation générale.

Que dire de tout cela? Très peu d'étudiants dans l'ensemble rencontrent un A.P.I. ou leur professeur avant d'abandonner leurs cours. Seule une minorité d'étudiants demandent une telle rencontre. Il nous apparait que bon nombre d'entre eux ont l'abandon facile et n'apprécient pas se faire poser trop de questions à ce sujet.

À nos yeux, l'abandon entraîne des problèmes (prolongement des études, surcharge ultérieure, éventuel refus...) alors que pour eux l'abandon règle un problème.

L'abandon est un droit pour l'étudiant. Doit-on intervenir? Serait-il souhaitable de limiter le droit d'abandon de l'étudiant? Devons-nous obliger l'étudiant qui désire abandonner un cours à rencontrer un A.P.I. ou son professeur?

À Maisonneuve, on propose que les enseignants signent tout abandon de cours. À André-Laurendeau, il semble qu'on ait limité le droit d'abandon à un cours par session. Le phénomène des abandons a été discuté à la réunion d'automne des A.P.I. de la région des Laurentides. En résumé, on sent un malaise à l'égard de ce phénomène; tout en reconnaissant le droit à l'abandon, on accepte mal l'abandon. On s'interroge. Au collège, plusieurs départements sont préoccupés par cette question et remettent en question les politiques et procédures d'abandon.

C. Sondage auprès des étudiants qui ont eu plusieurs échecs et abandons scolaires.

Afin de mieux nous éclairer sur les motifs et comportement étant à l'origine de l'abandon et de l'échec scolaire, il nous apparait important d'aller puiser des informations sur le vécu de nos étudiants ayant eu un faible rendement scolaire. Nous espérons que ces informations recueillies nous fourniront des indications quant aux interventions souhaitables auprès de ces étudiants. Nous souhaitons également que les résultats de ce sondage nous permettent d'identifier des moyens afin d'améliorer la persistance de nos étudiants à l'égard de leurs études.

Nous avons adressé le sondage aux:

- étudiants qui n'ont pas réussi au moins 50 pour cent de leurs unités à l'une ou l'autre des sessions suivantes: automne 1984, hiver 1985, automne 1985 et hiver 1986 et qui n'ont pas poursuivi leurs études au collège à la session subséquente (N. = 749);
- étudiants qui n'ont pas été autorisés à s'inscrire au collège pour les sessions hiver 1985, automne 1985, hiver 1986 et automne 1986 (N. = 661);
- étudiants qui n'ont pas réussi au moins 50 pour cent de leurs unités à l'automne 1986 (N. = 732).

Dans les deux premiers cas (N. = 1410), il s'agit donc d'étudiants qui ne fréquentent plus le collège ou qui n'ont pas fréquenté le collège pendant au moins une session.

Dans le troisième cas (N.= 732), environ la moitié de ces étudiants étaient toujours inscrits au collège à l'hiver 1987. (Pour plus de détails voir le rapport "Relance auprès des décrocheurs").

Voyons quelles sont les principales observations que nous retirons des résultats de ce sondage:

- les motifs les plus fréquemment choisis par les répondants pour expliquer leur rendement scolaire sont: le manque de concentration, le manque d'implication dans les études, le manque d'intérêt dans les études, une mauvaise organisation de son temps, de mauvaises méthodes d'étude, trop de temps consacré à un emploi;

- les motifs et comportements étant à l'origine de l'abandon et de l'échec scolaires sont très variés et complexes. Il semble que les difficultés scolaires rencontrées seront vécues différemment selon le sexe, la formation ... et qu'un bon nombre d'étudiants éprouvant ces difficultés ne seront pas portés à demander de l'aide;

- dans un tel contexte nos interventions se doivent d'être très variées afin de répondre au caractère particulier des problèmes rencontrés par les étudiants.

D. Sondages sur la répartition du temps travail/études:

Beaucoup de cégépiens travaillent durant l'année scolaire. Plusieurs tenteront de modifier leur horaire de cours pour l'ajuster à leur horaire de travail. Certains abandonneront des cours pour réaliser cet ajustement.

En avril 1986, nous avons effectué un premier sondage sur l'emploi en cours d'études. Il a été réalisé durant la période d'inscription pour l'automne 1986. Des 2439 étudiants qui ont fait un choix de cours à cette période, 585 (24 pour cent) ont complété le sondage. De ceux-ci, 76 pour cent déclarent occuper un emploi à temps partiel ou à temps plein. Corriveau (1986) constatait que cette proportion ne concordait pas avec les résultats d'une recherche réalisée en 1985 au collège Édouard Montpetit. Dans cette recherche, 45 pour cent des répondants déclaraient travailler. Au Collège Ahuntsic, on estime qu'entre 40 et 50 pour cent des étudiants travaillent tout en poursuivant leurs études (voir: INFO-FNEEQ, vol. 4, no. 3, 1986, p. 21). Dans une enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau post-secondaire réalisée par le bureau de la statistique du Québec (1986), on constate que 70 pour cent des cégépiens occupent un emploi durant l'année scolaire.

Nous avons décidé d'effectuer un nouveau sondage pour vérifier la proportion d'étudiants qui travaillent durant l'année scolaire. Mais cette fois-ci, nous voulions également approfondir la question du travail/études en tentant de vérifier le lien entre le travail et la réussite scolaire.

Ce deuxième sondage a été réalisé durant la période d'inscription pour l'automne 1987 (avril 1987). Nous avons demandé à tous les étudiants du collège qui s'inscrivaient pour l'automne prochain s'ils occupaient un emploi durant la session d'hiver 1987 et si oui, le nombre d'heures travaillées par semaine. Ces renseignements seront mis en relation avec le rendement scolaire de la session hiver 1987. Les résultats seront diffusés aussitôt que nous aurons reçu le traitement de données et complété l'analyse.

E. Grille d'analyse et cadre théorique

Afin de mieux saisir l'expérience scolaire des étudiants et mieux comprendre la problématique des échecs et abandons, nous avons travaillé à l'élaboration d'une grille d'analyse. Celle-ci nous permet de situer différents facteurs pouvant être à l'origine des difficultés d'apprentissage. Nous avons aussi poursuivi une refléxion plus théorique sur le sujet, par le biais de la littérature.

Grille d'analyse

La grille de lecture proposée par l'équipe des enseignants à la commission pédagogique de Mai 1985, nous a servi de canevas de base. À partir de la littérature, de discussions et de notre expérience, nous y avons ajouté plusieurs éléments.

Cette grille (tableau I) identifie des facteurs relatifs à:

- la société: statut social du jeune, questions économiques, sociales, idéologiques et politiques.
- l'individu: santé, développement cognitif, développement affectif et social.
- l'école : dimension de l'école, organisation pédagogique, ressources humaines et matérielles, tâche des enseignants, mission de l'institution, jeux de perceptions et coordination entre les ordres d'enseignement.

TABLEAU 1

FACTEUR RELATIFS À:

LA SOCIÉTÉ

Statut social du jeune

. absence de pouvoir
. absence de signification
. absence de normes d'action
. rôle d'étudiant + valorisé
. isolement du jeune

Questions économiques

. chômage
. prévisions économiques pessimistes
. emplois précaires
. problèmes financiers

Questions sociales, idéologiques et politiques

. bouleversement de la famille (insécurité, défaillance du système de support...)
. plus de jeunes doivent subvenir à leurs besoins et concilier travail-études.
. modification des aspirations professionnelles
. changements idéologiques-politiques

L'INDIVIDU

Santé - condition physique

. relations entre la condition physique, l'alimentation et la difficulté à se concentrer, à traiter l'information et à mémoriser.

Développement cognitif

. manque de connaissance de base (la langue, manque de préparation)
. habiletés intellectuelles inadéquates (analyser, synthétiser, déduire, structurer ses idées, s'organiser...)
. méthodes d'études inadéquates

Développement personnel, affectif et social

. difficulté à devenir autonome
. manque de confiance en soi
. difficulté à créer des liens satisfaisants (amicaux, intimes, amoureux)
. difficulté à communiquer
. manque de soutien, de modèle
. sentiment de solitude
. difficulté à tolérer la frustration

L'ÉCOLE

Dimension de l'école

. relation entre la taille de l'institution, la vie et le rendement scolaire

Organisation pédagogique

. les programmes de formation
. les horaires
. les regroupements
. les rencontres (bloc de 3 heures)
. l'environnement administratif
. caractéristique impersonnel de l'enseignement
. le peu de soutien

Ressources matérielles et humaines

. compressions budgétaires
. manque de services de support
. qualité des locaux

Tâche des enseignants

. l'augmentation de la tâche : réduction de l'assistance individuelle;
  réduction de la préparation
  évaluations plus courtes et objectives
. sentiment d'isolement

Mission de l'institution

. absence de projet éducatif

Jeux de perceptions

. à l'égard de la clientèle
. à l'égard des enseignants (dévalorisation du statut d'enseignant)
. système de communication inadéquat

Coordination entre les ordres d'enseignement

. absence de mécanismes d'arrimage
. absence de structure efficace de concertation

DESENGAGEMENT

L'ordre actuel de présentation ne présume pas du poids relatif de chacun des facteurs. De plus, les regroupements de facteurs peuvent être questionnés. Pour nous, il s'agit d'un découpage théorique permettant de considérer différents éléments impliqués dans la relation jeune-école.

Poursuivons donc par une brève présentation de diverses données plus ou moins fragmentaires que nous avons accumulées jusqu'à maintenant sur chacun des éléments. Ceci permettra de mieux comprendre le sens de chacun des aspects.

Facteurs relatifs à la société

1 - Statut social du jeune - absence de pouvoir
- absence de signification
- absence de normes d'action
- isolement social.

Globalement l'étudiant de cégep parait être conformiste mais, comme le dit Rochais (voir Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985):

> "Le soi-disant conformisme des étudiants de cégep n'est peut-être qu'un conformisme de surface et de résignation: une adaptation lucide de survie, d'une survie que l'on veut la plus heureuse possible." (p. 138)

Les étudiants se sentent ainsi autonomes dans leur monde à eux mais le sont beaucoup moins vis-à-vis de la société ou du système scolaire. Plusieurs se verront comme adultes à partir du moment où ils ont ce que les adultes ont (automobile, carte de crédit...). En ce sens, le travail à temps plein ou à temps partiel s'inscrit dans une recherche d'autonomie et de "dignité" personnelle.

2 - Questions économiques

Plusieurs jeunes éprouvent beaucoup d'anxiété à l'égard de leur avenir (Fédération des cégeps et Ministère de l'Éducation, 1983). Le chômage, l'inflation deviennent des obsessions et portent atteinte à leur autonomie et à leur liberté. Le phénomène n'est pas nouveau, dès 1978 Grimard relevait deux études allant dans ce sens; la première (Guy, 1977) montrait que 50 pour cent des élèves craignaient le manque de débouchés, alors que dans la seconde (Dufresne, 1974), on note que 35 pour cent des cas d'abandon seraient dus au manque de débouchés sur le marché du travail. Avec la crise des années 80, le phénomène s'est accentué.

Nos travaux sur l'orientation scolaire et professionnelle (St-Louis, Vigneault, 1984), nous ont amenés à rencontrer de nombreux groupes d'étudiants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement collégial. Nous demandions à ces étudiants de nous livrer leur perception de l'état du marché du travail et du chômage. La majorité avait une perception beaucoup plus négative que la réalité.

Cela amène le jeune à vivre plutôt l'instant présent et pour ce faire, le travail est vu comme indispensable à sa survie.

Cette crainte de l'avenir affecte la perspective temporelle en la réduisant. Ce qui n'est pas sans conséquences sur la formation de buts et sur la perception de l'instrumentalité des études dans l'atteinte de ses buts.

Concernant le placement sur le marché du travail, les finissants de cégep et d'universités s'en sortent généralement mieux que les jeunes qui n'ont pas complété une cinquième secondaire ou qui n'ont pas poursuivi à l'enseignement collégial. Ceci est bien connu. Dans un contexte économique différent, plusieurs cégépiens n'auraient peut-être pas choisi de s'inscrire aux études collégiales. Nous reparlerons des aspirations scolaires un peu plus loin.

Pour terminer, disons que les prévisions économiques pour les cinq prochaines années ne sont pas aussi pessimistes qu'elles le furent en 1981-1983 (à cet effet voir: Sangster, 1987). Mais ces informations prennent du temps à se répandre parmi la population étudiante.

3 - Questions sociales, idéologiques-politiques

La société véhicule différentes valeurs, et est porteuse de différentes motivations qu'elle propose ou impose à l'individu ou à des groupes d'individus.

Ces influences ne seront pas sans impact sur le comportement de l'individu et sur son apprentissage.

. Bouleversement de la famille

Les transformations de la famille peuvent, entre autres, contribuer à l'apparition de failles dans le système de support personnel de l'individu (modèles, agent de référence, personnes aptes à reconnaître nos compétences, amis intimes, groupe de référence, soutien...). La famille traditionnelle était davantage impliquée dans plusieurs de ces rôles, alors que maintenant elle ne l'est peut-être pas autant.

Que valorise la famille? Le travail, les études, les expériences de vie... Les valeurs de la famille influenceront sûrement les attitudes de l'individu à l'égard de ses études.

. Travail/études

Les transformations dans la famille et les changements de valeurs dans la société québécoise font en sorte que de plus en plus de jeunes doivent subvenir à leurs besoins et concilier travail et études. La majorité des jeunes travaillent en poursuivant leurs études. Du simple point de vue financier, certains n'y seraient pas obligés. Il reste quand même qu'un bon nombre ne peuvent faire autrement. En effet, une enquête récente du Bureau de la statistique du Québec (1986) nous apprenait que les parents de la moitié des cégépiens considérés comme résidents, ne leur apportent aucune contribution financière.

Donc le fait que les étudiants occupent un emploi les rend moins disponibles à l'étude, et modifie sans doute leur motivation ou leur engagement à l'égard des études.

. Modification des aspirations professionnelles

Le chômage et les transformations du marché du travail ont entraîné des modifications majeures dans les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes et dans leur façon d'effectuer leur choix professionnel. Les jeunes ayant un rendement scolaire supérieur sont vivement encouragés à se diriger vers les domaines scientifiques et administratifs (voir Ministère de l'Éducation, 1984). Lacour-Brossard (1986) décrit bien cette situation lorsqu'elle écrit:

> "Ce qui saute aux yeux, c'est à quel point le programme de sciences draine les meilleurs candidats et ce, de façon amplifiée de 1978 à 1985. Ces chiffres confirment la tendance qui prévaut actuellement de conseiller aux meilleurs élèves du secondaire de choisir cette voie au collégial: c'est devenu une véritable stratégie de promotion sociale". (p. 55)

La pression peut être telle que le jeune cède malgré ses intérêts et aptitudes.

Quant aux moins "performants" à défaut de ne pouvoir choisir réellement ils se dirigent vers les programmes qui ne comportent pas de préalables spécifiques.

Ces programmes sont perçus comme moins exigeants même si en pratique, ce n'est pas du tout le cas.

. Changements idéologiques-politiques

On entend souvent dire au sujet des jeunes qu'ils sont conformistes, démobilisés face à la société et à la politique. Il semble, comme l'explique Rochais (voir Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985) que les jeunes d'aujourd'hui ne s'expriment plus en formulant des objectifs idéologiques mais plutôt en formulant des exigences pratiques. Ils préfèrent s'occuper de problèmes plus circonstanciels que de grandes causes. Ils ont plus envie d'agir sur eux-mêmes et sur les gens qui les entourent plutôt que de changer le monde. Comme le dit Rochais, c'est que:

> "Les jeunes ressentent beaucoup d'impuissance devant la complexité du réel, d'où leur volonté de s'engager seulement dans des luttes partielles qui les concernent et où ils peuvent avoir leur mot à dire..." (p. 146)

la notion de solidarité est pratiquement disparue, les contextes économique et social font en sorte que c'est plutôt le "salut individuel qui prime" (Rochais, 1985).

Nous pouvons ne pas aimer ces motivations mais il est important de tenter de les comprendre si nous voulons intervenir auprès des jeunes. Blais (1987) souligne entre autres la montée de trois valeurs chez les jeunes: la recherche de l'autonomie dans le sens de n'accepter d'autres exigences que ses propres exigences, l'opportunisme et la débrouillardise.

Nous sommes de plus en plus confrontés à ces valeurs qui, à l'occasion, contrastent avec les nôtres.

Facteurs relatifs à l'individu

1 - Santé et condition physique

Le lien entre la condition physique, l'alimentation et la capacité d'attention et de concentration, le traitement de l'information, la compréhension et la mémorisation est-il encore à démontrer? Si l'attention et la concentration sont affectées par une mauvaise condition physique ou une mauvaise alimentation, la motivation risque d'en prendre un coup.

En conclusion de leur rapport d'enquête sur l'alimentation des jeunes, Seoane et Coulombe (1985) concluent en la nécessité d'un programme d'actions concertées de la part des divers organismes gouvernementaux oeuvrant auprès des jeunes en milieu scolaire pour modifier leur comportement alimentaire.

D'ailleurs, la majorité des étudiants favorisent des interventions des collèges pour les sensibiliser à la qualité de leur nutrition et à l'état de leur condition physique (Fédération des cégeps et Ministère de l'Éducation, 1983).

2 - Développement cognitif:

Certaines difficultés d'apprentissage seraient occasionnées soit par un manque de connaissance de base (langue, mathématique...); soit par des habiletés intellectuelles inadéquates (analyser, synthétiser, déduire, structurer ses idées...); soit par des habiletés d'études inadéquates (mauvaises méthodes d'études) ou encore les trois à la fois.

. Manque de connaissance de base

Les données statistiques mises à la disposition des collèges montrent bien la relation entre le rendement scolaire à l'enseignement secondaire et celui à l'enseignement collégial. "Le facteur déterminant la capacité d'apprentissage d'un individu, ce sont les connaissances qu'il a déjà" (Ausubel; voir St-Onge, 1985, p. 40).

À cet effet, les connaissances des étudiants en français ont été abondamment commentées par la presse depuis quelques temps. Plusieurs étudiants maîtriseraient mal cet instrument si essentiel à l'apprentissage des matières scolaires. S'agit-il d'un symptôme des difficultés à structurer sa pensée? La difficulté à structurer sa pensée est-elle une conséquence du peu de maîtrise du français? Dans d'autres domaines, en mathématique par exemple, le peu de maîtrise des connaissances de base nécessaires pour entreprendre les cours de l'enseignement collégial a souvent été dénoncé. Il reste à voir si la réforme à l'enseignement secondaire produira les changements escomptés.

. Habiletés intellectuelles inadéquates (capacité à analyser, synthétiser, déduire, structurer ses idées...)

L'affaiblissement de la préparation intellectuelle est souvent invoqué parmi les causes d'échec et d'abandon. Le phénomène n'est pas typique au Québec. Par exemple, chez nos voisins du sud, De Vito (1982) note qu'au cours des années 70, on a observé un déclin alarmant dans les résultats des tests d'aptitudes scolaires.

Ce déclin a d'ailleurs été à l'origine de la commission nationale sur l'excellence en éducation (Astin, 1985).

Les étudiants mal préparés ont des difficultés à s'engager activement dans leurs études (Astin,1985). Leurs habiletés intellectuelles n'étant pas développées, ils ont de la difficulté à comprendre. Ils deviennent rapidement ennuyés et aliénés. Il est tentant ici de faire le lien entre cette affirmation et le motif le plus souvent invoqué par les étudiants pour expliquer l'abandon de cours: "manque d'intérêt pour ce cours".

. Méthodes d'études inadéquates

Ces dernières années, plusieurs productions visant à améliorer les méthodes de travail ont été réalisées dans plusieurs milieux. L'apparition de ce matériel démontre l'importance qu'on a accordée à l'amélioration des méthodes d'apprentissage chez les étudiants. Cependant, selon Kennedy-Baker (1987), il serait très important d'apprendre les stratégies d'apprentissage avant l'âge de 13-16 ans. Après cela, le cerveau ayant acquis sa "consistance", les changements de stratégies s'effectueraient plus difficilement et sur une plus longue période.

3 - Développement personnel, affectif et social

Cet aspect a déjà été bien documenté entre autres par un groupe de travail de la commission des psychologues et des conseillers d'orientation de la région de Québec (voir: une conception des objectifs de développement en éducation C.O.D.E., 1977).

Une partie importante des énergies sera consacrée à l'accomplissement de tâches développementales et à la résolution de problèmes reliés à ce développement particulièrement intensif. Dans certains cas, cela ne se fera pas sans conséquences sur le cheminement scolaire. Par exemple, pour certains, l'abandon des études peut être une étape positive vers la séparation des parents et la formation d'une identité personnelle (Timmons, 1978). Pour d'autres, ne pas être en amour, tomber en amour ou essuyer un échec amoureux peut entraîner des résultats tout à fait catastrophiques au niveau du rendement scolaire.

Disons aussi que plusieurs ont de la difficulté à tolérer la frustration. Élevés par des parents qui ne voulaient surtout pas que leurs enfants subissent les frustrations qu'ils ont eux-mêmes vécus, ils n'ont pas appris à faire face habilement à des situations frustrantes.

Facteurs relatifs à l'école

Le cégep devrait par un environnement éducatif adéquat, stimuler l'engagement de l'étudiant et de l'enseignant dans le processus éducatif. Malheureusement, il semble que bien souvent les structures, l'organisation du milieu éducatif suscitent peu l'engagement.

1 - Dimension des collèges: la taille

Il semblerait que la taille du collège aurait un effet sur le climat éducatif. Gingras (1984) rapporte: "... il y a unanimité chez les chercheurs pour admettre que la taille de l'établissement influence la vie et le rendement général (achievement) de l'étudiant..." (p. 13). Astin (1985) rapporte que les étudiants de petits établissements scolaires peuvent plus interagir avec les professeurs, s'impliquent davantage dans l'association étudiante et dans leur programme, participent plus aux activités. Alors que les institutions de grande taille tendent à avoir un effet neutre, négatif sur l'implication des étudiants et leur satisfaction.

L'organisation interne pourrait pallier aux effets négatifs des institutions de grande taille. Ainsi, règle générale à l'enseignement professionnel, le sentiment d'appartenance à une petite communauté autour du programme peut contribuer à soutenir l'étudiant dans son cheminement scolaire. Ce phénomène pourrait peut-être expliquer, en partie du moins, le rendement scolaire un peu plus élevé à l'enseignement professionnel (à cet effet voir Lamonde, 1984).

2 - Organisation pédagogique

- horaires
- rencontres 1 fois/semaine
- environnement administratif bureaucratique (règlements, normes, contrôles...)

Trois heures d'affilée est-ce propice? Les grilles-programme avec choix libres ont-elles plus d'incovénients que d'avantages?

Trois cours théoriques de trois heures la même journée est-ce bien propice à l'apprentissage?

Les méthodes d'inscriptions faisant en sorte qu'il est difficile de poursuivre d'une session à l'autre un sujet d'étude affectent l'intérêt. Par exemple, au niveau des cours complémentaires, un étudiant peut choisir un cours de langue, faire le premier cours puis il devra attendre deux ou trois sessions plus tard pour obtenir le cours suivant.

En fait, à notre avis, toute l'organisation pédagogique pourrait être revue à la lumière de l'engagement de l'étudiant dans ses études.

L'étude de Grégoire, Turcotte et Dessureault (1985) nous apprend que 20 pour cent des enseignants considèrent que le plan cadre de leurs cours défini dans les cahiers de l'enseignement collégial ne correspond pas à la capacité de leurs étudiants. Selon eux, il faudrait alléger les contenus, les rendre plus concrets, plus visuels.

On déplore aussi le caractère impersonnel de l'enseignement: les professeurs ne connaissent pas les étudiants auxquels ils ont affaires, ils ont très peu de temps pour initier des contacts.

Plusieurs enseignants aimeraient augmenter la fréquence des contacts hors classe avec leurs étudiants et c'est aussi le voeu de bon nombre d'étudiants mais cela n'est pas facilement réalisable à cause des disponibilités de chacun, la tâche, la charge de cours de l'étudiant.

Dans un autre ordre d'idée, il y a aussi le contingentement universitaire qui pose des problèmes à plusieurs. Certains vivront difficilement l'aspect compétitif des études collégiales.

3 - Ressources matérielles et humaines

. Compressions budgétaires - Manque de service de support

> "Cette résignation met en lumière ce qu'il est bien difficile de ne pas considérer comme une pauvreté générale de services de soutien à l'enseignement et de ressources pour l'enseignement."
> (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986, p. 131)

Certains départements soulignent l'absence de service psychologique aux étudiants et réclament l'engagement d'un psychologue. Dans l'enquête auprès des étudiants qui ont eu des échecs multiples (St-Louis, Vigneault, 1987) le manque de disponibilité des A.P.I. a été grandement critiqué.

. Qualité des locaux - Espaces disponibles

Des pièces trop froides, trop chaudes, trop sèches, trop humides, mal aérées nuisent à l'attention et à la concentration (Améliorer sa concentration: Vigneault, 1986).

Dans un récent sondage réalisé par l'Agem (1986) auprès d'étudiants du collège, 53 pour cent des répondants considèrent pertinent d'apporter des améliorations à ce niveau. Ces aspects sont également largement commentés dans des publications récentes (voir. Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1986; INFO-FNEEQ, 4, 3, 1986).

Concernant les espaces disponibles, plusieurs critiquent le manque de lieux propices au développement des habiletés scolaires et autres. Plusieurs étudiants cherchent des endroits pour étudier ou faire des travaux. Les quelques tables de travail laissées dans les corridors sont pratiquement toujours occupées. Chaque département devrait disposer d'un local d'étude et d'activités.

4 - Tâche de l'enseignant

L'augmentation de la tâche implique une réduction de l'assistance individuelle. Plusieurs déplorent le fait de se retrouver dans l'impossibilité d'aller au devant des difficultés qu'éprouvent bon nombre de jeunes.

De leur côté, les enseignants souffrent du phénomène de l'isolement, 26 pour cent d'entre eux le déplorent (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1984). Ils ont peu d'échange professionnel entre collègues et/ou départements, peu de soutien (19 pour cent) de l'administration.

La pédagogie est souvent laissée pour compte en faveur de normes administratives, de la technologie, de rapports de force... Le statut d'enseignant est dévalorisé, il y a peu de reconnaissance sociale.

5 - La mission du collège

La mission éducative des collèges vise la prise en charge par l'étudiant de son apprentissage et sa formation intégrale (Conseil supérieur de l'Éducation, 1971: voir Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985). Cette mission vise à favoriser chez l'étudiant l'apprentissage de son autonomie et le développement de tout son potentiel. L'étudiant est le principal acteur du processus éducatif et tout ce qui gravite autour de lui, ressources humaines, ressources matérielles... doit tendre à réaliser cet objectif.

Par contre "... le cégep ne constitue pas un lieu où l'on s'inscrit dans un projet multidimentionnel à réaliser..." (Grégoire, Turcotte, Dessureault, 1986, p. 127). Il est difficile de s'identifier à des objectifs, à des projets communs et de percevoir une ligne directrice quant au projet éducatif du collège. Chacun doit se motiver par lui-même. Dans un tel climat éducatif, quel(s) type(s) d'apprentissage favorise-t-on? Quelle(s) valeur(s) privilège-t-on? À quel(s) besoin(s) répondons-nous?

Des enseignants du collège nous faisaient les commentaires suivants:

"Tout est flou... on ne sent pas de parfum particulier."

"Qu'est-ce qu'on attend de nous? Faire réussir le plus d'élèves possible ou avoir des finissants qui ont réellement développé des connaissances et des habiletés?"

"Il n'y a pas de tradition à Montmorency."

Ainsi, comme le constate Paquette (1986):

> "Il est faux de prétendre que l'idée de projet éducatif s'implante massivement dans les établissements collégiaux. Les expériences sont clairsemées et elles sont largement questionnées dans les milieux qui les vivent." (p. 6)

6 - Jeux de perceptions

Perceptions des étudiants, des personnels et de la population à l'égard des enseignants: l'image négative qu'ont plusieurs à l'égard des enseignants et la dévalorisation de cette profession n'est certes pas sans conséquence sur l'attention et l'intérêt des étudiants.

Perceptions des étudiants et de la communauté à l'égard de l'institution: y aurait-il des perceptions relativement typiques chez les étudiants à l'égard des collèges? A-t-on l'impression que si l'on s'inscrit à l'institution "x", il faudra travailler fort pour réussir alors que si l'on s'inscrit au collège "y", il sera plus facile d'obtenir de bons résultats scolaires sans trop faire d'efforts? De telles perceptions influenceraient grandement le rendement et l'engagement.

Perceptions du personnel à l'égard des étudiants: si par exemple, on entretient la perception que Montmorency reçoit une clientèle généralement plus faible en terme de rendement scolaire, une telle perception est susceptible d'influencer les interventions. Qui n'a pas entendu parler d'expériences démontrant les effets des perceptions sur le rendement scolaire?

7 - Coordination entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial

. Absence de mécanismes d'arrimage:

> "Dans la situation actuelle, l'absence de mécanismes d'arrimage porte de nombreux préjudices aux étudiants dans leurs conditions d'apprentissage. La méconnaissance, de part et d'autre, des attentes et des besoins de formation rend l'enseignement difficile."
> Conseil des collèges, 1986, p. 3.

Ceci complète ce premier survol de l'ensemble des facteurs identifiés comme pouvant exercer, directement ou indirectement, une influence négative sur l'engagement des étudiants.

Le concept de l'engagement

C'est en référence à la théorie de Astin (1985) que nous employons le concept de désengagement dans la grille d'analyse. Cette théorie peut apporter, croyons-nous, des éléments intéressants permettant une plus grande compréhension des difficultés d'apprentissage.

Il est souvent question du manque de motivation des cégépiens (à cet effet voir entre autres: Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985; Sondage auprès des enseignants du Collège Montmorency, 1986). Astin (1985) préfère plutôt parler d'engagement des étudiants dans leurs études. Par engagement, il fait référence à l'énergie physique et psychologique consacrée à l'expérience scolaire. En ce sens, l'engagement est une manifestation de la motivation et a l'avantage d'être plus facilement mesurable que cet état psychologique qu'est la motivation. Dans la théorie de l'engagement, il est clair que l'énergie physique et psychologique est limitée. L'institution scolaire partage avec les autres forces de vie de l'étudiant cette énergie (Astin, 1985).

Cette théorie se base sur le fait que plus l'étudiant est engagé psychologiquement et physiquement dans son expérience éducative, plus il en profitera et il en retirera plus de satisfaction. Par exemple, un étudiant hautement engagé dans son processus éducatif, y investira beaucoup d'énergie à étudier, passera beaucoup de temps dans l'institution qu'il fréquente, participera activement à la vie étudiante et aura des contacts fréquents avec les professeurs et les étudiants.

La théorie de l'engagement repose sur 5 postulats de base:

1° l'investissement d'énergie physique et psychologique est déployé vers divers objets;

2° l'engagement se manifeste selon un continuum. Diverses personnes manifesteront des degrés différents d'engagement envers un objet donné. Une même personne manifestera différents degrés d'engagement envers des objets différents à des temps différents;

3° l'engagement peut être évalué quantitativement (ex.: combien d'heures passe un étudiant à ses études?) et qualitativement (ex.: est-ce que l'étudiant travaille efficacement?);

4° l'apprentissage et le développement personnel de l'étudiant sont directement proportionnels à la qualité et à la quantité de son engagement envers son programme d'études;

5° l'efficacité de toute politique ou pratique éducative est directement reliée à sa capacité d'accroître l'engagement de l'étudiant.

Le temps de l'étudiant y est vu comme étant une ressource précieuse de l'institution, car l'étendue du développement des talents de l'étudiant sera en relation avec la quantité de temps et d'effort qu'il y consacre. En effet, les éducateurs sont souvent en compétition dans une certaine mesure avec les autres aspects de la vie de l'étudiant (famille, amis, travail, activités...) où il y investit de l'énergie et du temps.

Toujours selon Astin (1985), un haut niveau d'engagement dans les études favoriserait la persistance dans les études. La passivité dans un cours dénoterait un manque d'engagement. Le phénomène de "drop-out" serait vu comme étant la forme ultime du non-engagement. Quant aux étudiants sous-préparés à leurs études, ils manifesteraient souvent un problème au niveau de leur engagement. Le fait que leurs connaissances de base ne soient pas suffisantes ou que leurs habiletés intellectuelles pas suffisamment développées, ils éprouveraient des difficultés à comprendre et à suivre le programme académique.

Ils deviendraient découragés et aliénés. Certains abandonneraient alors leurs cours, échoueraient et d'autres quitteraient leurs études. Étant donné que ces élèves sont plus lents à comprendre, cela crée des problèmes dans les classes. Si le professeur décide d'axer son enseignement vers eux, il perd les étudiants plus forts qui eux s'ennuient, vont se décourager et abandonner à leur tour.

Astin (1985) s'est inspiré entre autres des travaux de Pace (1982) sur l'effort et la réussite scolaire. Ce dernier conclut de ses recherches de grande envergure que l'effort et l'initiative sont déterminants dans la réussite scolaire et dans la satisfaction à l'égard de l'institution.

Selon Pace (1982), si un étudiant veut profiter de ce que le collège a à lui offrir, il doit en prendre l'initiative. L'étudiant a la responsabilité première dans son apprentissage quant à la qualité et à la quantité de l'effort qu'il y investit et dans la façon qu'il utilise les ressources qui lui sont offertes.

Tout apprentissage demande d'y investir du temps et des efforts. La dimension qualitative de l'effort s'évalue selon le niveau cognitif de l'effort. Un haut niveau contribue davantage à l'acquisition de connaissance et à la compréhension.

Avoir des contacts pour discuter d'idées, de projets, de plans de carrière et de ses ambitions, d'émettre des critiques ou discuter de problèmes personnels requièrent plus d'initiatives et d'efforts et peuvent être des démarches plus éducatives que d'autres.

Enfin, concernant la satisfaction à l'égard de l'institution, Pace (1982) en arrive à la conclusion que les étudiants les plus satisfaits sont ceux qui y investissent le plus. Les variables qui influencent le plus la satisfaction sont l'impression de développer ses talents ou compétences et un environnement caractérisé par des relations amicales et offrant beaucoup de support.

Terminons en disant que selon Astin (1985), l'engagement peut être un concept très utile pour les chercheurs, les administrateurs et les intervenants du milieu particulièrement dans la planification d'activités d'apprentissage et dans l'évaluation du milieu en général.

CHAPITRE II:

Identifier des pistes d'intervention pouvant favoriser une meilleure adaptation à l'enseignement collégial et une meilleure réussite scolaire

Nous aimerions ici vous faire part, suite à toutes ces lectures, discussions et cueillettes de données, de nos réflexions à l'égard de l'aide à l'apprentissage. Faisons d'abord ressortir quelques observations.

Les données statistiques et plusieurs auteurs (Astin 1985; Beauchamp, 1985) font ressortir clairement que les taux d'échecs sont beaucoup plus élevés chez les étudiants de 1ère et de 2e session que chez les autres. La réussite au collégial serait proportionnelle au nombre de cours réussis à la 1ère session (statistiques du SRAM). Pour l'ensemble du collège (Cohortes 1983-1984-1985), la proportion d'étudiants provenant directement de l'enseignement secondaire et ayant réussi tous les cours auxquels ils étaient inscrits à leur première session est de 33 pour cent (voir annexe I). La chance d'obtention d'un DEC est beaucoup plus élevée pour les étudiants qui réussissent tous leurs cours à la 1ère session. Elle diminue de beaucoup pour ceux qui réussissent 6 cours sur 7 à la 1ère session et diminue de 10 pour cent pour chaque cours supplémentaire échoué ou abandonné. La discipline où le taux de réussite est le plus faible est la mathématique. Blouin (1985) a identifié différentes causes aux difficultés en mathématique: conception irréaliste sur ce qui conduit à la réussite, sous-estimation des efforts requis, méthodes de travail inadéquates, perte de confiance de réussir, anxiété, problèmes motivationnels. Dans bien des cas, les difficultés en mathématique seraient le symptôme d'attitudes, de méthodes de travail et de comportements inadéquats à l'égard des études en général. La mathématique ne ferait que faire ressortir plus clairement ces lacunes.

On peut remarquer aussi que les désistements de programme se produisent souvent entre la 1ère et la 2e session ou entre la 2e et la 3e session. Ce qui n'est pas surprenant puisque le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement collégial est susceptible d'amener des questionnements sur soi et ses projets (St-Louis, Vigneault, 1984). La première année à l'enseignement collégial représente en quelque sorte une vérification concrète de la pertinence des projets élaborés antérieurement.

Il semble donc que nous devrions intervenir particulièrement auprès des élèves qui sont en 1ère ou 2e session afin de favoriser leur adaptation à l'enseignement collégial. Ensuite, soit qu'ils aient décroché ou qu'ils aient réussi à s'adapter et à se débrouiller assez bien dans le système. D'ailleurs, Astin (1985) et Beauchamp (1985) sont d'avis que les collèges devraient consacrer une plus grande partie de leurs ressources à l'encadrement des étudiants en 1ère session.

Quant à l'encadrement à apporter à ceux-ci, il semblerait que les mesures d'encadrement auprès des "élèves forts" n'aient pas d'effet quant à leur réussite scolaire. Par contre, des mesures d'encadrement auprès des "élèves plus faibles" auraient un effet marqué quant à leur réussite. Ils manifesteraient un taux de réussite plus élevé, un taux d'abandon plus faible (Beauchamp, 1985).

Beauchamp (1985) a démontré plus spécifiquement que l'adaptation effectuée à la 1ère session serait très importante pour la persévérance dans les études des étudiants "moins forts en mathématique". Ces derniers, s'ils sont encadrés à la 1ère session, ont un taux de persévérance significativement plus élevé (77.4 pour cent) que ceux qui ne sont pas encadrés (66.1 pour cent).

L'admission au collège ne devrait pas, en ce sens, se limiter à une procédure administrative de sélection. En effet, l'accueil dans un milieu jusque là inconnu, l'initiation aux exigences de ce milieu constituent une étape assez importante dans l'adaptation scolaire de l'étudiant pour qu'on ne lésine pas ni sur les ressources ni sur le temps à y consacrer (Ministère de l'Éducation, 1978, p. 59).

Devrions-nous alors mettre sur pied un projet d'encadrement spécifique pour les étudiants qui sont à leur 1ère session au collège et qui suivent des cours d'appoint en mathématique ou qui présentent des dossiers académiques plus faibles? Si oui, quelle forme pourrait prendre cet encadrement? Les classes stables, le monitorat, la mise sur pied d'une session de transition entre l'enseignement secondaire et collégial pourraient être des avenues intéressantes en ce sens. Nous avons remarqué aussi, à travers différents sondages, qu'un certain nombre d'étudiants (particulièrement les 1er 50 pour cent d'échecs, ou les étudiants faibles) expriment des besoins d'encadrement, de soutien ou de suivis plus soutenus.

Leurs besoins sont souvent immédiats, il faut y répondre le plus rapidement possible. Ceci exige entre autres de la part de notre service une grande disponibilité. Un étudiant qui demande à rencontrer un conseiller a besoin de son aide dans l'immédiat, pas dans un ou deux mois. Devrions-nous reviser l'organisation de notre service à ce sujet?

D'autre part, le taux de réussite à l'enseignement collégial est directement proportionnel au taux de réussite à l'enseignement secondaire. Il est très lié à la réussite en mathématique et de façon moindre au français au secondaire (SRAM) et ce, peu importe le programme à l'enseignement collégial. En ce sens, un collège qui voudrait hausser son taux de réussite ou de diplômation, n'aurait qu'à admettre uniquement des étudiants performants à l'enseignement secondaire qui réussissent bien leurs cours de mathématique. Serions-nous prêts alors à diminuer le nombre d'admissions à chaque année? S'agit-il alors de limiter l'accessibilité à l'enseignement collégial? Ou bien si on accepte des étudiants faibles et qui n'ont pas suivi et réussi les cours de mathématique, ne s'agit-il pas là plutôt d'une fausse accessibilité à l'enseignement collégial tenant compte que nous savons qu'un bon nombre d'entre eux échoueront? À ce point de vue, quels devraient être les objectifs et orientations du collège?

Dans un autre ordre d'idée, les étudiants à l'enseignement collégial semblent moins disponibles à l'égard de leurs études qu'auparavant. Le rôle d'étudiant n'est plus leur principal rôle: "... être étudiant aujourd'hui ne correspond plus à un état de vie: étudier est devenu une fonction parmi d'autres" (Conseil des Collèges, 1987, p. 13). La majorité des étudiants occupent un emploi durant l'année scolaire, ont d'autres préoccupations, de telle sorte qu'ils ont moins de temps et d'énergie à consacrer à leurs études. Faudrait-il alors adapter l'enseignement collégial à leur style de vie? Doit-on reconnaître que l'étudiant ne fait pas qu'étudier et ajuster les programmes et l'enseignement en ce sens? Ou, doit-on exiger plutôt de l'étudiant qu'il soit d'abord et avant tout étudiant?

Il est aussi reconnu que plusieurs étudiants présentent des faiblesses généralisées: difficultés d'abstraction, connaissent mal leur langue maternelle, ont des habitudes d'étude inadéquates, démontrent peu de motivation ou d'engagement dans leurs cours (Grégoire, 1986; Conseil des Collèges, 1987).

En ce qui a trait à la problématique des habiletés intellectuelles (analyse, synthèse, déduction, abstraction...), plusieurs recherches ont été entreprises à l'enseignement collégial. Pensons entre autres à celles de Briand, Desilets, Roy et Trépanier (1986); du Groupe "Démarches" (1986) de Désautels (1978) et de Torkia-Lagacé (1981) au sujet du développement de la pensée formelle. Ces recherches méritent d'être étudiées attentivement pour voir les possibilités d'action qu'elles proposent.

Au sujet de la maitrise de la langue française, des recherches ou actions ont été également entreprises dans certains collèges. Des moyens correctifs ont été organisés dans plusieurs collèges. Les nouveaux admis subissent un examen de français et s'ils échouent, ils se voient dans l'obligation de suivre un cours de français écrit. Ce cours est soit crédité comme cours obligatoire ou comme cours complémentaire. Au Collège Édouard-Montpetit, un programme de monitorat crédité a été expérimenté. Au Collège de la Pocatière, des moniteurs offrent un service de lecture de travaux aux étudiants intéressés. Toutes ces expériences sont bien louables, il reste à étudier la valeur de celles-ci en fonction des résultats obtenus.

En rapport avec les méthodes de travail et les habitudes d'étude, les publications se multiplient. On retrouve des productions-maison dans plusieurs collèges (ex.: nos fascicules sur les techniques d'études), des ouvrages plus élaborés tels que ceux de Gauthier et Poulin (1983), Dionne (1986), Boucher et Avard (1984), et les productions audio-visuels du Collège Lionel-Groulx. De plus, un cours "Introduction aux principes et aux techniques d'apprentissage" (360-902) sera offert durant l'année 87-88, au collège.

Concernant les fascicules d'aide à l'apprentissage, ils ont été largement distribués aux étudiants du collège par le service d'aide à l'apprentissage et par les enseignants. Il semble que plusieurs y ont trouvé de bons conseils.

Mais l'acquisition de méthodes de travail efficaces et d'habitudes d'étude adéquates exige généralement une bonne motivation aux études pour consentir aux efforts et à l'entrainement que cela demande. De plus, l'étudiant qui éprouve des difficultés de ce côté devra avoir pris conscience de ses lacunes pour entreprendre des démarches d'amélioration et croire en la pertinence de ces démarches. Il semble cependant que cette prise de conscience se fera dans bien des cas après de multiples échecs.

Il ne peut y avoir d'engagement véritable sans prise de contrôle de sa situation et, comme le dit Dionne (1986):

> "Ce qu'il faut leur dire, c'est que l'acquisition d'une méthode de travail représente leur première prise de pouvoir sur eux-mêmes et sur la société". (p. XI)

Pour réaliser cette prise de contrôle, il faut également une perception adéquate de soi et de la réalité. Une perception erronnée ou incomplète risque d'amener l'individu à des décisions susceptibles de mettre en péril ses objectifs et de compromettre l'emprise sur sa situation. C'est pourquoi il nous apparait si essentiel d'informer le mieux possible les futurs cégépiens et les nouveaux cégépiens et de discuter avec eux de la réalité collégial.

C'est en ce sens qu'en avril dernier, nous avons expérimenté des rencontres d'information à l'intention des étudiants admis en sciences humaines pour l'automne 1987 et ayant un rendement scolaire relativement faible en quatrième et cinquième secondaire. Le bilan de ces rencontres est présenté à l'annexe II.

Il nous apparait également essentiel de prendre le temps d'informer les étudiants du cheminement à l'enseignement collégial, de discuter avec eux de leur expérience personnelle au collège et de favoriser l'exploration des liens possibles entre cette expérience et leurs objectifs à long terme et leurs projets de vie. Les personnes familières avec les processus intellectuels du traitement de l'information sauront qu'il ne suffit pas de donner l'information une seule fois ou de transmettre un document écrit pour que l'information soit assimilée.

Tout ceci ne peut se faire sans prise de conscience, remises en question et débats sur les réalités vécues par les jeunes. À cet effet, Achard et al. (1986) ont préparé un document proposant des exercices fort intéressants pour encourager et faciliter ces réflexions et débats.

Enfin, disons pour terminer, que les interventions visant à favoriser une meilleure adaptation à l'enseignement collégial et une meilleure réussite scolaire sont plus susceptibles d'amener des résultats positifs si elles s'inscrivent dans un plan d'actions concertées. Ce plan d'actions doit lui-même s'inscrire dans la lignée des objectifs les plus fondamentaux de l'institution.

Soulignons également la nécessité d'établir des mécanismes d'échange et de concertation entre les institutions pour alimenter les réflexions en rapport avec les difficultés d'apprentissage. De tels mécanismes permettraient de réaliser des progrès beaucoup plus rapidement tout en économisant du temps et des énergies. Actuellement, des interventions sont expérimentées dans les institutions sans qu'il y ait concertation et échange. Chacun est obligé de réinventer la roue à chaque fois.

Ces échanges devraient également se faire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial. Les problèmes ne commencent pas lorsque les étudiants mettent le pied dans le collège. Le plus souvent, ce sont des situations qui se détériorent progressivement. Une plus grande concertation entre ces deux ordres d'enseignement sur les problématiques reliées à l'apprentissage assurerait selon nous un plus grand succès des interventions.

CHAPITRE III:

Soumettre à la critique les
résultats de nos travaux

Depuis l'an passé, nous avons tenté d'informer le milieu de l'évolution de nos recherches et réflexions au sujet de l'apprentissage et des difficultés d'apprentissage. Par cette démarche, nous visions trois objectifs:

- favoriser une meilleure connaissance de nos services et du matériel dont nous disposons;
- fournir aux enseignants des renseignements et informations sur la clientèle et sur différents sujets en rapport avec les difficultés d'apprentissage;
- aller chercher des rétroactions sur nos travaux; ceci afin de mieux évaluer leur pertinence et s'ajuster aux besoins.

Voyons ce que nous avons tenté en ce sens cette année:

- Envoi à tous les enseignants d'un dépliant précisant les services de consultation et le matériel disponible au service de l'aide à l'apprentissage;
- envoi aux enseignants du fascicule "Le travail de recherche" et d'une publicité sur les autres fascicules et cassettes vidéo sur les méthodes de travail;
- envoi aux enseignants des résultats du sondage travail/études réalisé en avril 1986;
- rencontres avec les enseignants intéressés au projet des classes stables;

- envoi à tous les départements de notre grille d'analyse des phénomènes d'échecs et de désengagement scolaire. Nous demandions aux responsables de la coordination départementale de nous faire part des réactions des enseignants à l'égard de cette grille. Nous avons reçu des réactions des départements de physique et d'électrotechnique;
- contacts avec certains départements afin d'explorer une éventuelle expérimentation des projets de classe stable, de monitorat et de douance;
- envoi aux enseignants des rapports de compilation des motifs d'abandon (automne 1986, hiver 1987);
- rencontres informelles avec plusieurs enseignants au sujet des modes de vie des étudiants et des difficultés d'apprentissage.

Globalement, ces démarches ont donné quelques résultats. Plusieurs enseignants se sont procurés les fascicules d'aide à l'apprentissage pour les distribuer à leurs étudiants. D'autres les ont recommandés. Quelques enseignants ont emprunté les cassettes-vidéo sur l'aide à l'apprentissage. Certains départements mentionnent dans leur rapport annuel qu'ils s'interrogent sur le phénomène des abandons. Les rapports sur les motifs d'abandon ont peut-être suscité ces interrogations.

D'autre part, les discussions avec des enseignants ou des groupes d'enseignants nous ont aidés à mieux comprendre différents phénomènes ou problématiques. Nous croyons que ces échanges ont été fructueux de part et d'autre.

Il est évident que nous aurions aimé percevoir plus d'intérêt et recevoir plus de rétroactions. Mais tout cela se fait de manière très progressive et à long terme. Soulignons également que les résultats de travaux plus importants (Profils scolaires des étudiants par programme, enquête auprès des étudiants ayant eu plusieurs échecs, enquête travail/études/rendement scolaire) n'ont pas encore été diffusés; ces travaux n'étant pas complétés.

Il faut aussi dire que dans bien des cas, il n'était pas facile pour les départements de bousculer leur plan de travail déjà chargé pour se pencher sur les questions que nous leur soumettions surtout que ces questions n'étaient pas toujours très claires.

Ce travail avec les enseignants à propos des difficultés d'apprentissage nous a également permis de préciser certains aspects qui nous semblent importants:

- dans bien des cas on est préoccupé par l'implantation éventuelle de nouveaux programmes, on étudie ces nouveaux programmes, on essaie de prévoir les changements, on se prépare. En attendant, on préfère ne pas trop modifier les choses de crainte que les modifications s'avèrent inutiles après coup;

- les nouveaux projets sont souvent analysés à la lueur des ouvertures qu'ils permettraient aux étudiants qui semblent sauter sur la moindre occasion pour demander des privilèges ou pour en faire le moins possible dans leurs études. Il nous a semblé que certains enseignants vivent ces pressions assez difficilement et veulent éviter que, par de nouveaux projets, la situation n'empire (à cet effet, voir les valeurs montantes dans les facteurs relatifs à la société de la grille d'analyse);
- l'impression de manque de mission spécifique ou manque de "parfum" particulier au collège ne facilite pas la collaboration du personnel autour d'objectifs à atteindre.

Nous avons consacré passablement de temps et d'énergie à communiquer les informations accumulées et à discuter de diverses problématiques rencontrées par les étudiants. Ce n'est pourtant qu'un début et ce travail devrait se poursuivre si nous voulons en tant qu'institution en arriver à un minimum de concertation dans ce dossier.

CHAPITRE IV:

Réflexions à propos des modes de fonctionnement du service de l'aide à l'apprentissage

Tout ce travail ne s'est pas fait sans interrogations sur le rôle du service d'aide à l'apprentissage et sur nos modes actuels de fonctionnement. Les principales questions portent sur:

- la répartition du travail versus le suivi des étudiants;
- la maîtrise des informations relatives au cheminement dans les programmes offerts au collège et la constance des rapports avec les départements;
- les priorités versus la disponibilité aux étudiants;
- les structures actuelles versus nos moyens.

La répartition du travail versus le suivi des étudiants:

Actuellement, pratiquement personne au cégep a une vision complète et globale du dossier scolaire d'un étudiant et de son cheminement dans ses études.

Il est déjà beau, surtout en formation générale que les enseignants puissent identifier leurs étudiants. Mais lorsque ces derniers consultent leurs enseignants pour un abandon par exemple ceux-ci connaissent peu leur cheminement global (rendement scolaire antérieur, rendement scolaire actuel, difficultés rencontrées, etc.) et n'ont pas facilement accès à ce genre d'information.

Quant à nous, un A.P.I. fera l'admission, un autre fera la vérification des préalables du secondaire, un troisième verra l'étudiant pour son choix de cours. Si ensuite l'étudiant veut changer de programme, abandonner un cours ou obtenir une équivalence ou une substitution, il en verra un quatrième. Quel suivi!

. La maîtrise des informations relatives au cheminement dans les programmes au collège et la constance dans les rapports avec les départements:

D'une part, pour bien conseiller les étudiants, il nous faut évidemment bien maîtriser les informations relatives à chacun des programmes (caractéristiques et particularités de la formation, de la clientèle, etc.). Or, actuellement il est difficile d'avoir une connaissance approfondie de tous les programmes en plus d'avoir un minimum d'information sur le marché du travail, les formations universitaires, etc.

Il nous semble aussi que les enseignants ont de la difficulté à bien cerner ce que nous faisons. Ils reçoivent différentes communications de différents A.P.I.. Les enseignants auront à contacter un A.P.I. "X" pour l'annuaire, un A.P.I. "Y" pour le guide de choix de cours, un A.P.I. "Z" pour l'admission et les rencontres d'information et peut-être encore un autre s'il veut référer un étudiant. Cet état de fait ne complique-t-il pas les communications avec notre service?

Afin d'assurer un suivi plus cohérent des étudiants, d'améliorer notre expertise-programme et de maintenir des rapports plus réguliers avec les départements, il nous semble plus opportun de procéder à une répartition des programmes par A.P.I..

Jusqu'à maintenant, notre fonctionnement a pu paraître contradictoire. D'une part, nous consacrons temps et énergie pour expérimenter des classes stables afin de faciliter l'adaptation au collège et favoriser l'émergence d'un sentiment d'appartenance par la création de liens plus solides. D'autre part, il est très difficile pour l'étudiant d'avoir un contact régulier ou constant avec le même A.P.I. au service. Nous encourageons ainsi l'anonymat ou le magasinage.

. Les priorités versus la disponibilité aux étudiants:

Les besoins d'information, de soutien et d'encouragement sont souvent pressants et parfois déterminants pour la poursuite des études. Comme on a pu le voir dans l'enquête auprès des étudiants ayant eu de multiples échecs, certains iront jusqu'à décrocher s'ils ne peuvent rencontrer rapidement quelqu'un.

Or, durant l'année scolaire 1986-1987, le temps moyen d'attente au service pour obtenir un rendez-vous était de quatre semaines. Ne devrions-nous pas privilégier l'aide à l'apprentissage directe (consultation, disponibilité...) et laisser les autres aspects à d'autres instances? Ceci nous rapprocherait, croyons-nous de la véritable définition de la fonction d'aide pédagogique individuel telle que présentée dans le plan de classification.

. Les structures actuelles versus nos services:

Les structures et l'organisation scolaire ne sont peut-être pas à la mesure de nos capacités. Pour illustrer ceci, prenons quelques exemples. Les grilles avec choix libre en formation générale nécessitent de transmettre de nombreuses informations afin d'effectuer des choix judicieux. Or, cette année nous ne disposions en moyenne que de trois minutes par étudiant lors de l'inscription. En techniques infirmières, environ la moitié des cours d'éducation physique et complémentaires offerts ne peuvent entrer dans l'horaire individuel à cause de l'espace réservé aux cours de la spécialité. Ceci entraîne des modifications évitables à l'avance. Il y aurait peut-être lieu de reviser l'organisation scolaire en fonction des besoins du milieu et des ressources disponibles.

CONCLUSION

Nous avons présenté dans ce rapport les principaux résultats de nos travaux et réflexions de cette année à l'égard de l'apprentissage.

D'une part, nous avons exploré la problématique des difficultés d'apprentissage et le vécu des étudiants. Nous nous sommes donc intéressés aux statistiques de rendement scolaire, aux profils scolaires des étudiants par programme, aux motifs d'abandon. Nous avons aussi réalisé des investigations auprès des étudiants ayant eu plusieurs échecs et abandons scolaires et sur la répartition du temps travail/étude. En plus, nous avons travaillé à un cadre théorique et à une grille d'analyse de différents facteurs relatifs à la société, à l'individu et à l'école, pouvant être à l'origine des difficultés d'apprentissage.

D'autre part, nous avons tenté d'identifier des pistes d'interventions afin de favoriser une meilleure adaptation à l'enseignement collégial et une meilleure réussite scolaire. Ceci n'est pas chose facile, nous posons plutôt plusieurs questions sans toutefois y apporter des réponses précises. Nous avons fait ressortir certains éléments, mais plusieurs pistes et hypothèses restent à explorer ou à vérifier.

Nous nous interrogeons également sur le rôle du service d'aide à l'apprentissage, ses priorités et son fonctionnement.

Enfin, tout ce travail effectué n'est qu'un début. Il est indéniable qu'il nous faudrait connaître les objectifs fondamentaux du collège à cet égard pour la poursuite de ces travaux et qu'ils devraient s'inscrire dans un plan d'actions concertées du milieu.

ANNEXE I

Liens entre le rendement scolaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et le nombre de cours réussis en première session pour l'ensemble des programmes du collège* (Cohortes 1983-1984-1985)

* Seuls les élèves provenant directement de l'enseignement secondaire sont considérés dans ces chiffres.
Ces données ont été produites par le S.R.A.M. dans le cadre de leurs travaux de recherche sur les décrocheurs.

Cohorte 1983: Ensemble des programmes suivants
100.01, 200.01, 300 AM, 300 SM, 400.01, 500.03,
600.01, 120.00, 180.00, 221.00, 221.02, 243.00,
410.00, 412.01, 420.00.

INSCRIPTION A: 8 cours

N. de cours réussis	8	7	6	5	4	3	2	1	0
N. d'élèves	32	28	17	9	5	5	5	3	6
M. cotes finales	70.8	62.4	63.7	61.0	56.8	56.8	59.4	57.5	60.3
M. cotes pré.	71.2	63.4	64.8	61.0	57.2	60.2	60.4	58.0	60.8
M. M. générales	70.6	63.7	64.9	63.7	60.8	61.4	61.4	61.5	62.8
M. M. pondérées	70.8	60.8	62.6	60.6	55.6	54:8	56.8	57.0	61.3

INSCRIPTION A: 7 cours

N. de cours réussis	7	6	5	4	3	2	1	0
N. d'élèves	362	233	139	79	31	17	13	53
M. cotes finales	77.0	70.6	67.2	66.8	65.9	56.1	64.8	62.7
M. cotes pré.	78.9	72.3	69.0	68.9	68.5	57.1	66.8	65.6
M. M. générales	73.8	70.0	68.1	67.6	67.9	62.4	66.5	65.0
M. M. pondérécs	75.3	69.2	66.1	65.5	64.1	55.3	63.6	61.0

INSCRIPTION A: 6 cours

N. de cours réussis	6	5	4	3	2	1	0
N. d'élèves	14	17	13	9	6	6	7
M. cotes finales	71.5	67.2	62.5	64.9	58.8	60.2	62.6
M. cotes pré.	73.5	68.3	65.0	66.0	61.6	61.7	65.7
M. M. générales	68.9	69.1	65.5	65.7	64.2	64.2	64.6
M. M. pondérées	70.5	66.4	61.1	63.4	58.2	59.2	61.7

Cohorte 1984: .nsemble des protrammes suivants
100.01, 200.01, 300 AM, 300 SM, 400.01. 500.03,
600.01, 120.00, 180.00, 221.00, 221.02, 243.00,
410.00, 412.01, 420.00.

INSCRIPTION A: 8 cours

N. de cours réussis	8	7	6	5	4	3	2	1	0
N. d'élèves	41	19	18	9	6	8	2	2	9
M. cotes finales	70.5	64.4	61.8	62.7	65.3	59.9	55.5	51.0	60.9
M. cotes pré.	70.6	63.4	62.4	62.7	65.0	60.0	58.0	50.0	61.4
M. M. générales	70.0	65.4	63.2	64.0	68.0	62.8	58.5	59.5	64.8
M. M. pondérées	70.3	63.4	60.7	62.4	66.0	60.1	53.5	53.0	59.4

INSCRIPTION A: 7 cours

N. de cours réussis	7	6	5	4	3	2	1	0
N. d'élèves	295	223	166	102	64	35	29	58
M. cotes finales	77.2	68.6	64.0	60.7	61.7	59.7	56.8	58.9
M. cotes pré.	78.5	69.6	65.1	61.9	63.3	61.7	59.4	60.7
M. M. générales	73.8	69.2	66.2	63.7	64.7	63.9	61.9	63.0
M. M. pondérées	76.2	68.3	63.6	60.1	61.1	59.1	55.7	57.9

INSCRIPTION A: 6 cours

N. de cours réussis	6	5	4	3	2	1	0
N. d'élèves	18	24	19	12	8	3	15
M. cotes finales	73.9	62.9	65.8	61.5	56.6	63.0	55.1
M. cotes pré.	75.4	64.0	66.2	61.9	56.5	62.0	58.7
M. M. générales	72.5	65.8	65.9	65.8	62.6	66.0	60.0
M. M. pondérées	73.6	62.3	65.6	61.3	57.1	66.3	53.3

Cohorte 1985: Ensemble des programmes suivants
100.01, 200.01, 300 AM, 300 SM, 400.01, 500.03, 600.01, 120.00, 180.00, 221.00, 221.02, 243.00, 410.00, 412.01, 420.00.

INSCRIPTION A: 8 cours

N. de cours réussis	8	7	6	5	4	3	2	1	0
N. d'élèves (4e et 5e secondaire)	70	23	22	19	20	11	5	4	21
M. cotes finales	70.5	64.9	64.1	59.2	57.4	58.9	58.4	56.4	62.7
M. cotes pré.	73.1	66.6	64.7	62.2	60.9	59.8	59.4	58.5	64.2
M. M. générales	69.6	66.5	65.9	63.5	63.0	60.7	61.0	61.3	65.7
M. M. pondérées	69.1	64.6	64.1	58.3	56.5	58.6	56.4	55.5	62.6

INSCRIPTION A: 7 cours

N. de cours réussis	7	6	5	4	3	2	1	0
N. d'élèves (4e et 5e secondaire)	339	239	139	81	44	30	25	65
M. cotes finales	80.0	69.6	66.1	62.3	57.0	56.2	57.4	58.3
M. cotes pré.	81.3	71.4	67.4	63.4	57.5	57.8	59.3	60.3
M. M. générales	75.5	69.4	67.6	65.5	62.7	61.4	62.4	61.5
M. M. pondérées	78.8	68.9	65.7	62.1	57.2	55.6	56.5	57.5

INSCRIPTION A: 6 cours

N. de cours réussis	6	5	4	3	2	1	0
N. d'élèves	18	22	19	13	5	11	15
M. cotes finales	72.0	66.1	65.0	63.7	53.2	54.2	62.1
M. cotes pré.	74.8	66.7	65.8	66.0	57.2	54.4	64.1
M. M. générales	71.0	66.6	65.6	67.5	57.8	64.7	63.4
M. M. pondérées	70.5	66.5	63.9	63.2	52.2	54.4	60.6

ANNEXE II

ÉTUDIER AU CÉGEP,

Ça se passe comment?

Étudier au cégep, ça se passe comment?

Rencontre d'information à l'intention des étudiants admis à l'automne 1987 en sciences humaines et ayant un rendement scolaire relativement faible en quatrième et cinquième secondaire.

Service de l'aide à l'apprentissage
Mai 1987

Objectifs de la rencontre:

Informer les nouveaux admis des objectifs du programme de sciences humaines, des exigences de l'enseignement collégial et des problèmes typiques menant à des difficultés scolaires.

Dans le but de prévenir les difficultés scolaires, plusieurs auteurs dont Bean (1981), De Boer (1983) et Teitelbaum (1983), suggèrent de planifier des interventions ayant pour but d'informer les étudiants des exigences des programmes et des problèmes fréquemment rencontrés.

Clientèle visée:

Les nouveaux admis en sciences humaines pour l'automne 1987 ayant à l'enseignement secondaire un rendement scolaire relativement faible.

Nous suggérions à ces étudiants d'inviter leurs parents. Nous croyons que si les parents sont bien informés des exigences de l'enseignement collégial, ils peuvent mieux venir en aide en cas de besoin.

Au total 74 nouveaux admis furent invités à cette rencontre. Des 34 étudiants qui ont participé à la rencontre, 15 furent accompagnés du père, de la mère ou des deux parents.

Animateurs: Pauline Paré, Sylvie St-Louis, Marcel Vigneault

Déroulement de la rencontre:

Présentation des objectifs de la rencontre:

Nous ne leur avons pas mentionné que l'invitation a été adressée à ceux et celles qui ont un rendement scolaire faible à l'enseignement secondaire.

Rencontre d'échanges et discussions (environ 25 participants par groupes):

Au départ, il s'agissait de:

- Recueillir leurs perceptions du collège
- Recueillir les interrogations à l'égard des études collégiales
- Recueillir les différences perçues entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial
- Recueillir les attentes des parents
- Recueillir les attentes des étudiants à l'égard de leurs parents dans leurs études
- Recueillir tout autre commentaire.

Puis discuter des éléments recueillis.

Contenu de la rencontre:

Les horaires, les choix de cours, la pondération des cours.

Le programme d'étude: objectifs de la formation en sciences humaines; ce n'est pas une formation professionnelle ni une formation très spécifique.

Cette formation a surtout pour but:

- Prendre contact avec de nouveaux champs d'étude
- Enrichir ses connaissances de base
- Développer des habiletés de communication
- Développer un esprit plus critique, un meilleur jugement

Abandons

- Pourcentages d'abandon par session
- Les motifs d'abandon
- Les conséquences de l'abandon

Échecs

- Les causes d'échecs
- Pourcentage des étudiants sous l'égide de l'article "33"
- Conséquences de l'échec
- Prévenir l'échec

La réussite au collégial

- La diplômation est proportionnelle au nombre de cours réussis à la 1ère session
- Les taux de diplômation à l'enseignement général et à l'enseignement professionnelle selon la durée normalement prévue.
- Pourcentage de désistement des programmes

Les changements de programme

- Est-ce normal?
- Pourcentage de changements de programme
- Importance d'objectifs professionnels clairs

La pédagogie

- Durée des cours
- Méthodes pédagogiques
- Modes d'évaluation

La participation et les responsabilités de l'étudiant

La responsabilité repose sur l'étudiant
- participation aux cours
- l'étude et le travail personnel
- les rencontres avec les enseignants
- les travaux d'équipe

L'engagement

- La qualité de l'effort peut expliquer jusqu'à 50 pour cent de la performance
- le progrès est lié à l'effort

Les techniques de travail

- les fascicules d'aide à l'apprentissage

Les études et l'emploi

- sondage travail/études
- l'impact du travail sur les études
- établissement de ses priorités
- organisation de son temps

La philosophie, pourquoi?

Améliorer son français

Les besoins financiers des étudiants

La vie étudiante

- Les activités
- Comment se faire des amis

Evaluation de la rencontre

Nous avons demandé aux participants de compléter un petit questionnaire d'évaluation. Voici brièvement les résultats obtenus:

- Tous les participants sauf un ont trouvé la rencontre utile (40 pour cent) ou très utile (58 pour cent)
- Tous les participants sauf deux considèrent que les sujets traités sont pertinents (60 pour cent) ou très pertinents (36 pour cent)
- Tous les participants sauf deux sont en accord (15 pour cent) ou tout à fait en accord (81 pour cent) avec l'idée de proposer une telle rencontre à tous les nouveaux admis au cégep.

Plusieurs personnes ont trouvé la rencontre un peu longue et suggèrent une pause.

Quelques uns ont été embarassés de la présence des parents et étudiants dans une même rencontre.

Les commentaires des parents et des étudiants sont présentés en annexe.

RÉFÉRENCES

Bean, J.P. (1981) Attrition, Intentions and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. Part II, The Ten Variables Model. Rapport présenté à l'American Educational Research Education.

De Boer, G.E. (1983) The Importance of Freshman Students' Perceptions of the Factors Responsible for First-Term Performance. Journal of College Student Personnel, 24, 4 pp. 344-349.

Teitelbaum, H. (1983) Factors Affecting the Underachievement of Academically Able College Students. Rapport présenté lors de l'assemblée annuelle conjointe: Rocky Mountain Association for Institutional Research and the Southwestern Region of the Society for College and University Planning.

ÉVALUATION DE LA RENCONTRE

1. Vous avez assisté à la rencontre en tant que:

   parent ☐
   étudiant ☐

2. Vous avez trouvé cette rencontre:

   très utile ☐
   utile ☐
   peu utile ☐
   inutile ☐

3. Dans l'ensemble, les points traités étaient à votre avis:

   très pertinents ☐
   pertinents ☐
   peu pertinents ☐
   pas pertinents ☐
   du tout ☐

4. Ce que vous avez le moins apprécié de cette rencontre: _____

5. Ce que vous avez le plus apprécié de cette rencontre: _____

6. Cette rencontre pourrait être améliorée

   NON ☐
   OUI ☐ précisez _____

7. Une telle rencontre devrait être proposée à tous les nouveaux admis au Cégep.

   Tout à fait en accord ☐
   En accord ☐
   Neutre ou indécis ☐
   En désaccord ☐
   Tout à fait en désaccord ☐

8. Autres commentaires, suggestions: _____

Merci de votre collaboration!

COMMENTAIRES DES PARENTS

4. Ce que vous avez le moins apprécié de cette rencontre:

- répétition de questions par des gens n'ayant pas compris
- trop court
- tout y était intéressant
- la durée
- les étudiants étant mal à l'aise pour parler
- aucune
- les chaises sont dures
- mon manque d'expérience en ce domaine

5. Ce que vous avez le plus apprécié de cette rencontre:

- clarté des réponses des intervenants
- la compétence des professeurs dans tous les domaines
- les réponses à des questions très floues
- amabilité des animateurs, gentillesse
- tous les points ont été analysés très clairement
- les explications précises et pertinentes
- le sens de la rencontre
- ça nous a fait voir les cotés qu'il y a dans un cégep, pour qu'on comprenne mieux ce qui se passe
- précision des étapes clairs, personne s'exprimant bien et simplement
- c'est un bon moyen d'informations sur la façon de fonctionner au cégep pour les étudiants et les parents
- l'élaboration et la présentation. Bien répondu aux questions
- les renseignements au sujet des cours d'été
- un genre de motivation
- en tant que parent, je constate que rendu au cégep l'étudiant est vraiment responsable de son avenir
- l'explication de l'entrée au cégep et l'acclimatation de l'élève.

6. Cette rencontre pourrait être améliorée, oui, non précisez:

- par une visite du cégep
- j'ai trouvé qu'il y avait assez d'informations dans ce que les professeurs disaient.
- pause de 15 minutes, après 1 hre 15.
- poster un questionnaire aux étudiants et parents en vue de les préparer à la rencontre de questions et réponses
- j'aurais aimé visité le cegep
- il y a toujours place pour l'amélioration
- c'était bien, parents et étudiants peuvent poser les questions
- une rencontre avec des étudiants finissants donneraient une meilleure idée au nouveau
- c'était très bien expliqué et très professionnel

8. Autres commentaires, suggestions:

- Félicitation pour cette initiative et bravo aux aides pédagogiques
- aides pédagogiques très compétents et très gentils
- tout les cégeps devraient faire une telle rencontre
- étant que parents je me suis sentie peu impliqué (peu de place) dans le cheminement de mon fils
- ça semble faire une bonne idée du cégep
- peut-être si quelques professeurs était venu donner leur opinion.

COMMENTAIRES DES ÉTUDIANTS

4. Ce que vous avez le moins apprécié de cette rencontre:

- la durée
- rien d'important, j'ai bien aimé
- trop long
- la durée de la rencontre
- qu'il y ait des parents
- c'était trop long
- peut-être un peu long mais en gros c'était très intéressant
- des personnes (parents) qui n'avaient aucune éducation posaient des questions inintelligentes et repétitrices
- cette rencontre est trop longue et un peu plus de vivacité ne pourrais que l'améliorer
- des problèmes de prof et d'élève
- trop de point social qui ont été traité, ce qui a négliger les informations sur le plan rentré (quoi faire).
- être arrivée en retard
- tout, c'était trop long, car tout ce que j'ai entendu je l'ai entendu au collège
- un peu longue
- explications floux
- rien a dire sur ce que je n'ais pas apprécié
- je crois que cette rencontre était très complète et interessante
- qu'il ne parle pas assez des activités sociales ou sportives. Parler plus de ce qui attend les élèves.
- Tout a été parfait
- Un peu trop longue
- Peut-être un peu long!
- la gêne qui peut avoir de certain étudiant a posé des questions dans un groupe

5. Ce que vous avez le plus apprécié de cette rencontre:

- nous avons pu donner nos opinions et poser des questions que vous avez très bien répondu en nous informant
- les informations sur échecs ou abandons et changement de cours
- j'ai bien apprécié tout les renseignements
- cela a repondu au questions que je me posait et a qui je n'aurais peut-être pas su m'adresser
- Tout c'est interessant
- très informatif
- rencontre interessante qui m'a beaucoup renseigné je suis maintenant plus confiante pour mon début au cégep
- les prévisions sur les changements d'option
- la période question
- que nous posions des questions
- ça nous a donné beaucoup de renseignements sur le cégep
- les dépliants fourni avant vont être très utiles
- les réponses à nos questions
- les documents distribués
- elle a répondu à tous ce qui m'inquiétait
- l'explication des cours commen faire son horaire, les taux de pourcentage de réussite et d'échec
- ça ma permis de voir plus en détail la nature des cours ainsi que ses exigences tant matériel et académique
- les détails sont précis. Il y a beaucoup de nouvelles choses dont on est informé
- rien
- éclaircissements pour mes parents
- les informations données
- la bonne communication entre la représentante et le groupe

- tous mes questions ont été répondues au courant de la soirée
- Tous était important a s'avoir
- on a touché tout les points concernant le cégep
- vous avez parler assez de tous ce que les nouveaux pourraient être informé
- Tous les points d'interrogation, que je me demandais ont été effacés
- liberté de pauser toute les questions
- c'est que nous pouvont posé des questions et bien se faire répondre
- répondre à toutes nos questions, éclaircissement sur les pourcentages de réussites
- c'est qu'on a parlé a peu près de tout les points qui nous pertinait
- de savoir à quoi s'attendre au cégep et de pouvoir poser des questions que l'on veut

6. Cette rencontre pourrait être améliorée, oui, non, précisez:

- elle était très bien comme cela
- parler un peu en fonction de l'université
- les heures
- non je crois que cela était bien organisé
- donnez plus de détail encore
- je crois que tout était complet
- peut-être un temps de répit
- plus dynamique
- elle est correcte comme elle c'est déroulé
- tout les points ont bien été expliqué
- donnez plus d'exemples sur les cours et horaire
- une visite du cégep
- moins longue préparée avec des objectifs précis de la matière à expliquer
- le temps, moins monotomne (café, lait)

- beaucoup moins de statistique et plus de méthodes d'animations, d'instructions
- je crois que c'est complet
- donner plus d'information sur les cours ou expliquer de quoi il s'agit
- Tout était bien clair pour moi
- plus structuré
- c'est très bien comme ça
- je trouve quelle était bien remplit et très intéressante

8. Autres commentaires, suggestions:

- c'est bon pour les parents de réaliser que leur enfant est maintenant autonome
- une visite du cégep

RÉFÉRENCES

ACHARD, F., CHABOT, M.F., DÉSAULNIERS, F., PERRIER, Y. (1986). Aujourd'hui les jeunes. INFO-FNEEQ, 4, 3.

ASSOCIATION GÉNÉRALE DES ÉTUDIANT-E-S DE MONTMORENCY (1986). Sondage maison sur différents aspects du collège Montmorency. Laval: Agem.

ASTIN, A.W. (1985). Achieving educational excellence. San Francisco: Jossey-Bass.

BEAUCHAMP, Y. (1985). Vers un meilleur passage secondaire-cégep. Montréal: Collège André-Laurendeau.

BLAIS, M. (1987). Les valeurs des jeunes. Perfectionnement offert aux A.P.I.

BLOUIN, Y. (1985). La réussite en mathématiques au collégial. Québec: Cégep F.-X. Garneau.

BOUCHER, F., AVARD, J. (1984). Réussir ses études. Éditions de Mortagne.

BRIAND, J.M., DÉSILETS, J., ROY, D., TRÉPANIER, A. (1986). Le développement de la pensée formelle par les méthodes Logos et BBGR. Rimouski: Collège de Rimouski.

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1986). Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire. Québec: Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1986). Les liens à établir entre le secondaire et le collégial. Québec: Gouvernement du Québec.

CONSEIL DES COLLÈGES (1987). Enseigner aujourd'hui au collégial. Québec: Gouvernement du Québec.

CORRIVEAU, L. (1986). Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui. Recherches sociographiques, 27, 3, 385-419.

DÉSAUTELS, P. (1978). La pensée formelle ou les liens entre le niveau de développement des structures de pensée et le succès académique. Montréal: Collège de Rosemont.

DE VITO, A.J. (1983). Aptitude decline and Changes in study habits and attitudes. Journal of College Student Personnel, 24, 5, 411-416.

DIONNE, B. (1986). Réussir au cégep. Montréal: Éditions HRW.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1983). Les besoins de santé des élèves du collégial. Québec: Gouvernement du Québec.

GAUTHIER, L., POULIN, N. (1983). Savoir apprendre. Sherbrooke: E.U.S.

GINGRAS, P.E. (1984). La taille des cégeps: une question d'environnement et de gestion. Codie, 32.

GRÉGOIRE, R., TURCOTTE, G., DESSUREAULT, G. (1986). Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep. Québec: Gouvernement du Québec.

GRIMARD, C. (1978). L'étudiant actuel et sa mentalité face au marché du travail. L'Orientation Professionnelle, 14, 297-305.

Groupe de travail de la commission des psychologues et des conseillers d'orientation (1977). C.O.D.E. Une conception des objectifs de développement en éducation. Revue L'Orientation Professionnelle. 3, 227-277.

KENNEDY-BAKER, M. (1987). La capacité d'apprendre du cerveau adulte. Présentation à la treizième consultation nationale touchant l'orientation professionnelle.

LACOUR-BROSSARD, L. (1986). Les étudiants en sciences humaines. Recherches sociographiques, 27, 3, 449-466.

LAMONDE, J. (1984). La réussite scolaire au collégial. Bulletin statistique, 9, 7.

LE GROUPE "DÉMARCHES" (1986). Programme de développement de la pensée formelle. Tome I. Québec: Collège de Limoilou.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1978). Les collèges du Québec Nouvelle Étape (Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps). Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984). Secteurs d'emploi de l'avenir (Collection). Québec: Gouvernement du Québec.

PACE, R.C. (1982). Achievement and the Quality of student effort. Paper presented at a meeting of the National Commission on Excellence in Education.

PAQUETTE, C. (1986). La longue marche vers un projet éducatif. Cégepropos, 103, 6-7

SANGSTER, D. J. (1987). Perspectives professionnelles ouvertes par le système de projections des professions au Canada. Conférence présentée à la treizième consultation nationale sur l'orientation professionnelle.

SEOANE, COULOMBE (1985). Les habitudes alimentaires des jeunes québécois. Québec: Ministère de l'agriculture, des pêcheries et de l'alimentation et les cercles des Fermières du Québec.

SERVICE DE L'AIDE À L'APPRENTISSAGE (1987). Profil scolaire des étudiants par programme. Laval: Collège Montmorency.

ST-LOUIS, S., VIGNEAULT, M. (1984). Questionnaire d'Identification de Perceptions, Individu-Environnement (Q.I.P.I.E.), Manuel d'utilisation Québec: Gouvernement du Québec.

ST-ONGE, M. (1985). Un apprentissage nécessitant un enseignement. in Apprendre au Cégep (actes du colloque annuel de 1984 de l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale), 15-44.

TERRILL, R. (1986). Les liens entre la réussite au secondaire et la réussite au collégial. Montréal: S.R.A.M.

TIMMONS, F.R. (1978). Freshman withdrawal from College: A positive step toward identity formation?: A follow-up study. Journal of Youth and Adolescence, 7, 2, 159-173.

TORKIA-LAGACÉ, M. (1981). La pensée formelle chez les étudiants de collège I: objectif ou réalité? Québec: Collège de Limoilou.

VIGNEAULT, M. (1986). Sondage travail-études. Laval: Collège Montmorency.

VIGNEAULT, M. (1986). Améliorer sa concentration. Laval: Les causeries Montmorency.